

Klingovsky, Ulla

Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens

Magazin erwachsenenbildung.at (2013) 18, 10 S.



Quellenangabe/ Reference:

Klingovsky, Ulla: Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens - In: Magazin erwachsenenbildung.at (2013) 18, 10 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73525 - DOI: 10.25656/01:7352

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73525>

<https://doi.org/10.25656/01:7352>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



Magazin
erwachsenenbildung.at

<http://www.erwachsenenbildung.at>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 18, 2013

Governance

Erwachsenenbildung zwischen
Selbst- und Fremdsteuerung

Lebenslanges Lernen im Postfordismus

Zur Transformation von Begründungsfiguren
des Lehrens und Lernens

Ulla Klingovsky



Lebenslanges Lernen im Postfordismus

Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens

Ulla Klingovsky

Klingovsky, Ulla (2013): Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 18, 2013. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Postfordismus, Foucault, lebenslanges Lernen, Formen der Macht, Führung, Gouvernementalität, Subjekt, Technologien des Selbst, Arbeitskraftunternehmer, Governance

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag untersucht den Diskurs um das Lebenslange Lernen und erörtert die Frage, in welcher Weise vor dem Hintergrund einer postfordistischen Arbeitsrationalität hierin auf das Subjektive, d.h. das Eigene und das Individuelle rekurriert wird. Lernende werden aufgefordert, sich mit ihrer ganzen Person, ihren subjektiven Potenzialen und biographischen Erfahrungen in Lerngelegenheiten einzubringen. Dadurch konstituieren sich Selbstverhältnisse, die kaum länger als Quelle von Widerstand und Eigensinn betrachtet werden können. Im Anschluss an Michel Foucaults Konzept der Gouvernementalität werden die mit der Hypostasierung (Vergegenständlichung) des „subjektiven Faktors“ verbundenen Formen der Macht untersucht, die weniger durch Zwang und Kontrolle als durch Anreize und Freiräume operieren. Der Diskurs des Lebenslangen Lernens soll vor diesem Hintergrund als „educational Governance“-Strategie beschrieben werden, welcher die Zugriffe auf das Subjekt als neuen Machttypus offenbart. Dieser neue Machttypus zielt auf eine Transformation von Selbstverhältnissen und scheint damit den genuinen Widerspruch von Anpassung und Widerstand einzuebnen, der pädagogische Verhältnisse bislang kennzeichnete.

06

Lebenslanges Lernen im Postfordismus

Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens

Ulla Klingovsky

Die semantische Neuausrichtung des Lebenslangen Lernens ist einerseits Ausdruck einer zunehmenden Subjektorientierung von Bildungsprogrammen (und Bildungsprozessen), stellt zugleich aber eine Anpassung an die subjektivierende Rationalität postfordistischer Arbeitsverhältnisse dar – und ist damit nun keineswegs in der Lage, die mit der LLL-Programmatik konnotierten reformistischen und emanzipatorischen Ansprüche ohne Weiteres einzulösen.

Lernen lebenslang?

Der aktuelle Diskurs um das Lebenslange Lernen verweist zwar auf eine lange Begriffsgeschichte¹, erfährt aber in seiner gegenwärtigen Erscheinung eine spezifische Neuausrichtung. Mit Beginn des bildungstheoretischen Denkens akzentuiert der Bildungsbegriff das ambivalente Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bzw. von Anpassung und Widerstand. Alle Hoffnung der seit der Aufklärung „ausbuchstabierten“ Bildungsprogramme zielte auf subjektive Veränderungspotenziale aus der Einsicht in die Beschränktheit des Bestehenden – auch als Emanzipation bezeichnet. Und der gesellschaftliche Überschuss als Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen, der mit diesem aufklärerischen Appell freigesetzt werden sollte, wurde Mündigkeit genannt.

Dass Bildungsprozesse dabei ein lebenslanges Kontinuum darstellen,² weil die Bildungsprozesse der Subjekte häufig lediglich immer neue Perspektiven auf wieder neue soziale Verwerfungen und Handlungsbeschränkungen bzw. auf die historisch sich wandelnden Herrschaftsverhältnisse zum Vorschein bringen – darauf haben kritische ErziehungswissenschaftlerInnen immer wieder hingewiesen. Ludwig Pongratz, Wolfgang Nieke und Jan Masschelein beschreiben 2004, dass Bildungsprozesse notwendig permanente Suchprozesse bleiben müssen, in denen sich Subjekte in immer widersprüchlichen Selbst- und Weltverhältnissen zu erfahren suchen (vgl. Pongratz/Nieke/Masschelein 2004, S. 9).

Gleichzeitig und dies ist die These, die im folgenden Beitrag entfaltet werden soll, verschiebt sich mit der aktuellen Bildungsprogrammatik des Lebenslangen

1 Mit Rita Casale, Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers könnte man sagen, das Thema Lebenslanges Lernen ist eigentlich ein alter Hut (vgl. Casale/Tröhler/Oelkers 2006, S. 13).

2 Die Auffassung, wonach Bildungsprozesse als eine nie abzuschließende Aufgabe zu betrachten sind, gehört zu dem, was Fabian Kessl und Martina Richter 2006 als die traditionelle Bildungsmetaphorik bezeichneten (vgl. Kessl/Richter 2006, S. 310).

Lernens der Bildungsauftrag der Erwachsenen- und Weiterbildung gravierend: Hatte sie als Teil des Bildungswesens noch bis in die 1970er Jahre hinein insbesondere die Aufgabe, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass der/die Einzelne sein/ihr Recht auf freie Entfaltung seiner/ihrer Persönlichkeit sowie das Recht zu gesellschaftlicher Teilhabe realisieren kann, wurde der Begriff der Bildung durch den des Lebenslangen Lernens ergänzt und die vormalige Angebotsorientierung durch eine zunehmende Nachfrageorientierung ersetzt (vgl. Wrana 2003, S. 21).

Aus gouvernementalitätsanalytischer Perspektive im Anschluss an Michel Foucault ist diese semantische Verschiebung bzw. Ablösung eines Begriffs durch einen anderen – und entsprechender Praktiken und institutioneller Strukturen – ein Symptom gesellschaftlicher Transformationsprozesse und damit verbundener Machtstrukturen, die es anhand der begrifflichen Neubestimmung und der Veränderungen der damit verbundenen Praxisformen zu erklären gilt. Im Folgenden interessieren nicht die erziehungswissenschaftliche Verwendungsweise und die (mögliche) substanzielle Definition des Begriffs Lebenslanges Lernen, sondern eine ökonomische und historische Kontextualisierung des Geflechts von subjektivierenden Diskursen, in denen die Programmatik des Lebenslangen Lernens eine zentrale Stellung einnimmt.

In einem ersten Schritt soll zunächst geklärt werden, welcher Wandel der Produktionsweise die Bedeutungsverschiebung begünstigt oder hervorgebracht hat und in welcher Form neue Produktionsweisen das Verhältnis des/der Einzelnen zu sich selbst verändern. Die durch Michel Foucaults Vorlesungen zur Gouvernementalität der Gegenwart (siehe Foucault 2004) inspirierten Gouvernementalitätsstudien bieten dabei einen Ansatz zur Analyse der Funktionalität sowie der Effekte der Bildungsprogrammatik des Lebenslangen Lernens. In der Analyse dieser Funktionalität sowie der Effekte soll veranschaulicht werden, dass die semantische Neuausrichtung des Lebenslangen Lernens einerseits Ausdruck einer

zunehmenden Subjektorientierung von Bildungsprogrammen (und Bildungsprozessen) ist, zugleich aber eine Anpassung an die subjektivierende Rationalität postfordistischer Arbeitsverhältnisse darstellt – und damit nun keineswegs in der Lage ist, die mit der LLL-Programmatik konnotierten reformistischen und emanzipatorischen Ansprüche ohne Weiteres einzulösen. Dabei wird das Lebenslange Lernen im Folgenden nicht (lediglich) als vertiefte Ökonomisierung von Bildungsprogrammen und Bildungsprozessen verstanden: Eine gouvernementalitätsanalytische Untersuchung der Hypostasierung des „subjektiven Faktors“³, die zusammenfassend dargestellt wird, zeigt, dass die (Selbst-)Verhältnisse von Subjekten im Zeichen des Lebenslangen Lernens eine Versöhnung von Selbstentfaltung/Selbstbestimmung und kapitalistischer Ausbeutung versprechen.

Flexibilisierte Selbstverhältnisse

Seit den 1970er Jahren, folgen wir GesellschaftsdiagnostikerInnen unterschiedlicher Couleur, sind gesellschaftliche Transformationsprozesse beobachtbar, die als Schwelle zu einem fundamentalen Wandel der Organisation von Arbeit und der Ware Arbeitskraft bezeichnet werden. Im Anschluss an Sven Opatz (siehe Opatz 2004) und die Industriosozilogie hilft der Begriff des Postfordismus dabei, diese Neuaushandlung der hegemonialen Form und Rationalität von Leben und Arbeit in den Blick zu nehmen und zu erkennen, wie sich das Ökonomische über den Bereich des Ökonomischen auszudehnen und dabei den sozialen Kontext zu affizieren beginnt. Auch wenn sich mit dem Topos „Subjektivierung von Arbeit“⁴ eine Vielzahl verschiedener Theorieperspektiven verbinden, artikuliert sich in ihm doch die breit geteilte Überzeugung, dass das „Subjekt“ und die „Subjektivität“ im Kontext der Arbeit eine entscheidende Neuausrichtung erfahren (siehe Kleemann/Matuschek/Voß 2002; Aulenbacher 2005).

Im Postfordismus verlieren die ursprünglich mit der Industriegesellschaft geschaffenen Koordinaten

3 Mit der Hypostasierung des subjektiven Faktors wird hier eine diskursive Formation gekennzeichnet, die das Subjekt – seine Freiheit und Selbstbestimmung – zwar ins Zentrum theoretischer und praktischer Überlegungen stellt, doch zugleich in diesem Zentrum die widerständige Dimension des Subjekts nicht mehr zur Geltung bringen kann. Auf diese Weise wird zwar die Emanzipation des Subjekts abstrakt beschworen, doch die Emanzipationspotenzen zugleich diskursiv vereinnahmt.

4 Aus industriosozilogischer Perspektive markiert eine zunehmende Subjektivierung von Arbeit den Übergang von fordistischen zu postfordistischen Arbeitsverhältnissen (siehe Moldaschl/Voß 2002). Manfred Moldaschl spricht in diesem Zusammenhang von einer historisch neuen Entwicklungsstufe von Arbeit (vgl. Moldaschl 2002, S. 28).

von Arbeit und Leben ihre verbindliche Wirkungskraft: Die Norm der lebenslangen Ganztagsarbeit mit einem festen Arbeitsvertrag und einer festen Arbeitszeit wird durch vielfältige Formen arbeitszeitlicher Flexibilisierungen aufgebrochen: Die Grenzen zwischen Arbeit und Nichtarbeit werden fluide. Durch die technischen Möglichkeiten werden Arbeitsprozesse dezentral, d.h. orts- und zeitunabhängig und zugleich vervielfältigt. Damit gehen neue Modi der Vergesellschaftung einher (vgl. Beck 1986, S. 205ff.). Die durch Individualisierungsschübe bedingte Freisetzung aus ehemals vorgegebenen Fixierungen des Lebenszusammenhangs hat zwei Effekte. Einerseits werden die Wahrnehmungsformen privat und zugleich ahistorisch, d.h., die Zeithorizonte der Lebenswahrnehmung verengen sich immer mehr, *„bis schließlich im Grenzfall Geschichte zur (ewigen) Gegenwart schrumpft und sich alles um die Achse des eigenen ICH, des eigenen Lebens“* (ebd., S. 216) zu drehen beginnt. Andererseits werden die Bereiche reduziert, in denen gemeinsam verfasstes Handeln zum individuellen Orientierungspunkt für den Einzelnen/die Einzelne wird. Dabei nehmen gleichzeitig die Zwänge zu, den eigenen Lebenslauf selbst zu gestalten, und zwar auch und gerade dort, wo er nichts als das Produkt der Verhältnisse ist. Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, dass die Biografie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes/jeder Einzelnen gelegt wird. In einer derart individualisierten postfordistischen Gesellschaft muss der/die Einzelne bei Androhung seiner/ihrer permanenten Benachteiligung entsprechend lernen, sich selbst als *„Handlungszentrum und Planungsbüro“* (ebd., S. 217) in Bezug auf seinen/ihren eigenen Lebenslauf, seine/ihre Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen.

Entscheidend ist nun, dass vor diesem Hintergrund das Aufkommen einer neuen, von der industriellen Fabrikarbeit kategorial unterschiedenen Arbeitsform zu beobachten ist: die Dienstleistung. Die Dienstleistung gilt als ein ökonomisches Gut, bei dem im Unterschied zur Ware nicht der materielle Wert eines Endproduktes im Vordergrund steht, sondern eine von einer natürlichen Person zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einem Zeitrahmen erbrachte Leistung zur Deckung eines Bedarfs. Die Dominanz dieses neuen Wirtschaftssektors findet

eine Entsprechung im Gebrauch der Ware Arbeitskraft (vgl. Opitz 2004, S. 99ff.).

Musste im Fordismus all jenes, was den Anschein des Subjektiven entfaltete, offiziell von Arbeitsprozessen externalisiert werden, weil es als Quelle des Widerstands gegen die bestehenden Herrschaftsverhältnisse betrachtet wurde, wird heute im Zeichen der Dienstleistungskultur das genaue Gegenteil gefordert: Menschen stellen in Betrieben längst keinen Kostenfaktor mehr dar und sie werden auch nicht länger als zu disziplinierende/r ArbeiterIn betrachtet. Heute wird in flachen Hierarchien gearbeitet und die Selbstorganisation betont, Projektarbeit initiiert und Beschäftigte sind aufgerufen, nicht länger zwischen Arbeitszeit und Freizeit zu unterscheiden. Einem normativen Ideal entsprechend arbeiten die Beschäftigten in eigener Verantwortung unternehmerisch denkend und handelnd, kontrollieren sich selbst und blicken stetig nach neuen Entwicklungschancen. Als *„Arbeitskraftunternehmer“* (Voß/Pongratz 1998, S. 131) bringen sie sich mit ihrer ganzen Person und mit Leib und Seele in den Arbeitsprozess ein. Von Unternehmen werden Menschen als *„Humankapital“* betrachtet und das mit einem implizit ökonomischen Kalkül: Die Subjektivität der Beschäftigten wird als Produktivfaktor entdeckt und soll systematisch für den Produktionsprozess fruchtbar gemacht werden (vgl. Lazzarato 1998, S. 42).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Das Selbst – einst Quelle von Autonomie und Widerstand – respektive die Subjektivität, also der individuelle Eigensinn werden nun zum Angriffs- und Stützpunkt einer postfordistischen Rationalisierungsstrategie: An die Stelle des einstigen Kontroll- und Kommandosystems ist ein Selbstmanagement getreten, in dessen Zentrum die entwicklungsoffene Arbeit am eigenen Selbst (vgl. Moldaschl/Voß 2002, S. 15) steht. Angesichts eines postfordistischen Dienstleistungsregimes wird die umfassende Nutzung der menschlichen Arbeitskraft offensichtlich, die *„zum entscheidenden Rationalisierungs- und Flexibilisierungspotenzial und damit zum Mittel, weitere Leistungsreserven zu mobilisieren“* (Lohr 2003, S. 514), avanciert. Eine „Offenheit“ und „Veränderbarkeit“ des/der Einzelnen, der/die sich gerade nicht in Standardisierungen fügt, sondern als unerschöpfliche Quelle erscheint, der/die sich selbst neu erfinden

kann und muss, kennzeichnen die Selbstverhältnisse im Postfordismus. Als reine Potenzialität angerufen, haben sich die Subjekte gegenüber den diversifizierten Leistungsanforderungen offen und verfügbar zu halten. Daraus resultiert nicht zuletzt eine neue, wie man mit Alain Ehrenberg sagen könnte, „*Last des Möglichen*“ (Ehrenberg 2004, S. 275).

Im Versuch, die „Last des Möglichen“ für Lernende bewältigbar zu halten, hat nun auch die Erwachsenen- und Weiterbildung eine gesellschaftliche Legitimationsressource entdeckt. Damit entdeckt sie auch eine neue Bildungsaufgabe in postfordistischen Gesellschaften, schmiegt sich theoretisch und praktisch in diese neue Rationalisierungsstrategie und stellt sich als die den modernen Arbeitsverhältnissen korrespondierende Dienstleistungsinstitution dar. Die auf Dauer gestellten Transformationsprozesse sollen durch lebenslange und selbstgesteuerte Lernprozesse austariert werden, in denen es, folgen wir Ludwig Pongratz, einzig darum geht, Lerngelegenheiten bereit zu halten, die eine Transformation der lernenden Selbstverhältnisse ermöglichen (vgl. Pongratz 2006, S. 166).

Technologien des Selbst

Angesichts von Rationalisierungsstrategien, die verstärkt Subjektpotenziale als Produktivfaktor nutzen und sich durch ein besonderes Interesse am Subjekt und dem „subjektiven Faktor“ auszeichnen, kann an dem vor allem bildungstheoretisch proklamierten Versprechen von Autonomie, Freiheit und Emanzipation, das bislang mit dem Subjektbegriff einherging, kaum festgehalten werden. Zwar betont auch die sich spätestens seit dem „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ (1996) entfaltende „new educational order“ der Makro-Akteure OECD und UNESCO die Erfordernis von Bildungsgerechtigkeit, gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Doch vereinen der 1996 erschienene Delors-Bericht (siehe Delors 1996) sowie der OECD Entwurf zum Lebenslangen Lernen (siehe OECD 1996) und auch das Memorandum der Europäischen Kommission (siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) in ihrer Programmatik den Aufruf zur Eigeninitiative und Eigenverantwortung jedes/jeder Einzelnen. Angesichts der sich rasant wandelnden gesellschaftlichen Verhältnisse appellieren sie

gemeinsam an den individuellen Veränderungswillen der Menschen verbunden mit der Forderung, sich qua Lernen jederzeit beweglich, flexibel und anpassungsfähig zu halten. Mit der „umfassenden Entfaltung wesentlicher Humanressourcen“ geht eine neue Konstitution von Selbstverhältnissen einher, die durch eine spezifische Arbeit am eigenen Selbst gekennzeichnet sind und die sich mit Foucault als Technologien des Selbst und damit als neue Regierungsstrategie dechiffrieren lassen. Wir haben es scheinbar mit einem Machttypus zu tun, der erstens weniger durch Zwang und Repression des Subjekts operiert, stattdessen mehr durch dessen Aktivierung und Anreizung; und der sich zweitens durch die Merkwürdigkeit auszeichnet, den Beschäftigten und den Lernenden mehr Freiräume einzuräumen und sie gerade dadurch umfassender zu vereinnahmen. In Frage steht folglich, wie diese Gleichzeitigkeit von Selbst- und Fremdbestimmung, von Autonomie und Heteronomie theoretisch zu fassen ist.

Mit seinen Studien zur Gouvernamentalität der Gegenwart legt der französische Philosoph und Sozialwissenschaftler Michel Foucault eine analytische Spur frei, in der sich die Governance-Prozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung rekonstruieren lassen (siehe Foucault 2004). Mit dieser Methodologie arbeitet Foucault Grundannahmen über die Produktion von Wissen, die Funktionsweise von Macht und die Konstitution von Subjektivität aus und vollzieht eine Wendung vom Begriff der Macht zu dem der Regierung und mithin zum Terminus „*Führung der Führungen*“ (Foucault 1987, S. 255). Die Neuorientierung, die Foucault in seinem Spätwerk skizziert, zielt darauf, das komplexe Zusammenspiel von Selbstführung und Fremdführung theoretisch und begrifflich zu präzisieren. Vor diesem Hintergrund kann der Diskurs um das Lebenslange Lernen und seine Verwobenheit in die dargestellten gesellschaftlichen Transformationsprozesse veranschaulicht und dabei gezeigt werden, auf welche Weise spätmoderne, also postfordistische Gesellschaften ihre Bildungsaufgabe bestimmen.

Führung der (Selbst-)Führungen

Im Zentrum der Foucault'schen Studien zur Gouvernamentalität steht der Begriff der Regierung. Mit ihm gelingt Foucault in der zweiten Hälfte der

1970er Jahre eine Weiterentwicklung und Korrektur der Mikrophysik der Macht, deren Akzent zum einen allein auf dem individuellen Körper und seiner disziplinären Zurichtung lag, ohne den umfassenden Prozessen der Subjektivierung Beachtung zu schenken. Zum anderen erwies es sich als unzureichend, in der Kritik an staatszentrierten Analysen das Augenmerk einseitig auf lokale Praktiken und spezifische Institutionen wie das Krankenhaus oder das Gefängnis zu richten, ohne den Staat selbst als Resultante der Kräfteverhältnisse zu begreifen. Um dem Verhältnis von Subjektivierungsprozessen zu Herrschaftsformen angemessen nachgehen zu können, nahm Foucault eine Erweiterung seines analytischen Instrumentariums vor. Der Begriff der Regierung („gouvernement“) wird zum Leitfaden seiner weiteren Arbeit. Dieser markiert nicht die Aufgabe der Machtanalytik und den Übergang zu einer Subjekttheorie⁵, vielmehr führt Foucault damit eine neue Dimension in seine Machtanalyse ein: Er untersucht Machtbeziehungen unter einem neuen Blickwinkel, dem der Führung: *„Der Begriff der Regierung bezieht sich auf die Führung von Menschen im Sinne ihrer Lenkung, Kontrolle und Leitung. Dies beinhaltet Fremdführung ebenso wie ‚Technologien des Selbst‘ als Selbstführung“* (Foucault 1985, S. 26).

Für Thomas Lemke bezieht der Begriff der Regierung seine innovative Kraft vor allem aus der *„Scharnierfunktion“* (Lemke 2001, S. 108). Foucault konzipiert Regierung dabei als Bindeglied zwischen strategischen Macht- und Herrschaftsbeziehungen. Darüber hinaus vermittelt der Regierungsbegriff zwischen Macht und Subjektivität. Auf diese Weise wird es Foucault möglich zu untersuchen, wie Herrschaftstechniken sich mit „Technologien des Selbst“ verknüpfen. Foucault unterscheidet nun zwischen Macht- und Gewaltverhältnissen. Das Gewaltverhältnis zwingt und determiniert Individuen, es schließt Möglichkeiten aus und führt zu Passivität. Demgegenüber schließen Machtverhältnisse für Foucault Freiheit nicht aus, sondern vielmehr ein. Während der Gewalt gegenüber nur Passivität bleibt, eröffnen Machtverhältnisse ein weites Feld von Reaktionsmöglichkeiten. *„Macht wird nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt und nur sofern diese ‚frei‘ sind. Hierunter wollen wir individuelle oder*

kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere ‚Führungen‘, mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können“ (Foucault 1994, S. 255).

Um zu analysieren, wie das Feld möglicher Handlungen strukturiert ist, und damit die Funktionsweise der Macht und das komplexe Spiel von Machtbeziehungen zu fassen, verwendet Foucault den *„Begriff der Führung“* (ebd., S. 255). Der Begriff beinhaltet einen signifikanten Doppelsinn: Er bezeichnet einerseits das Selbst-Verhältnis bei gegebener Strukturierung des möglichen Handlungsfeldes, andererseits die Tätigkeit des Anführens anderer: *„Tatsächlich ist das, was ein Machtverhältnis definiert, eine Handlungsweise, die nicht direkt und unmittelbar auf die anderen einwirkt, sondern eben auf deren Handeln. Handeln auf ein Handeln, auf mögliche oder wirkliche, künftige oder gegenwärtige Handlungen“* (ebd., S. 254).

Dabei kann Führung als die Tätigkeit des Anführens anderer und als Weise des Einwirkens auf sich selbst in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten in einem Individuum zusammenkommen. Das Spezifische des Konzepts des „Führens der Führungen“ besteht Foucault zufolge in der Art und Weise der Machtausübung: Die Wahrscheinlichkeit möglicher Handlungen wird durch das „Führen der Führungen“ geschaffen. Als ein Anführen zur Selbstführung manifestiert sie sich über das Einwirken auf Handlungen in diesem Sinne Regierter, und zwar, indem deren Art und Weise der Selbstführung beeinflusst wird. Regieren heißt damit, das Feld des Handelns anderer zu strukturieren, nicht indem ihre Subjektivität unterdrückt wird, sondern indem auf ihre *„(Selbst-)Produktion“* (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 29) und damit auf die Gestaltung ihrer Subjektivität eingewirkt wird. Der Begriff der Führung eignet sich Foucault zufolge besser, das Spezifische an den Machtverhältnissen zu erfassen, weil er nicht nur eingesetzte und legitime Formen der politischen oder wirtschaftlichen Unterwerfung abdeckt, sondern auch mehr oder weniger bedachte und berechnete Handlungsweisen, deren Effekt es ist, auf die Handlungsmöglichkeiten anderer Individuen einzuwirken.

5 Von manchen AutorInnen wird diese Verschiebung fälschlicherweise als eine Rückkehr zur Ästhetik der Existenz und damit zur Subjektphilosophie gedeutet (siehe Honneth/Saar 2003).

Mit Foucaults Konzept der „Technologien des Selbst“ wird der Analysefokus auf diese zielgerichtete und selbstbestimmte Einwirkung auf sich selbst gelegt. Technologien des Selbst „ermöglichen es dem Einzelnen aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper [...], seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, dass er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit oder der Vollkommenheit erlangt“ (Foucault 1993, S. 26).

Technologien des Selbst sind als Anleitungen zu verstehen, sich als Subjekt zum Gegenstand einer subjektivierenden Arbeit an sich selbst zu machen. Subjektivierungsprozesse sind dabei immer verwoben in strategische Dispositive.⁶ Die Arbeit an sich selbst verfolgt bestimmte, intendierte (jedenfalls kaum „frei“willige) Ziele: Es gilt, sich als Subjekt zu entwerfen, zu erhalten und zu verändern.

Lebenslanges Lernen als Regierungstechnologie

Wie gezeigt werden sollte, entspringt das Motiv zur Innovation, das der Bildungsprogrammatik des Lebenslangen Lernens zugrunde liegt, nicht allein dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Gegenteil: Historisch betrachtet waren es stets gesellschaftliche Veränderungen, die als Begründungsfolie für bildungspraktische Erneuerungen herangezogen wurden (vgl. Klingovsky 2009, S. 30ff.). Wenn nun im Zuge des Lebenslangen Lernens in der Erwachsenen- und Weiterbildung Lerngelegenheiten bereitgehalten werden sollen, die vorrangig darauf abzielen, diese Transformation der Lernenden, d.h. die Arbeit am eigenen selbst zu ermöglichen, dann wird eine neue Architektur der Macht erkennbar. Eine gouvernementale Führungslogik – also die Machtverhältnisse, die sich trotz oder gerade wegen der neuen Hypostasierung der Subjekte in der Programmatik des Lebenslangen Lernens entfalten – impliziert eine Vielzahl von projizierten und projektierten Bestimmungen, die

sich zunehmend am Kriterium der Produktivität orientieren. „Dass sich die ‚Offenheit‘ des Einzelnen gerade nicht in vorformulierte Antwortschablonen fügt, sondern vielfältig und unermesslich ist, kennzeichnet eine zunächst unzugängliche Ressource von Wachstum und Produktivität, auf die der Postfordismus rekurriert“ (Bünger/Trautmann 2010, S. 22). Als unerschöpfliche Quelle erscheint dabei ein Subjekt, das sich und sein Verhältnis zu sich selbst stets produktiv neu und in Eigenverantwortung erfinden kann und muss.

Diese der Programmatik des Lebenslangen Lernens implizite Rationalität ist umso schwerer zu dechiffrieren, als sie sich in einen Freiheits- und Selbstbestimmungsdiskurs kleidet. Sie eröffnet den Raum für neue Technologien des Selbst, also Anleitungen, die es den Individuen ermöglichen, sich selbst zum Gegenstand einer Veränderung – einer Arbeit an sich selbst – zu machen. Die kritischen Einsprüche gegen die Programmatik des Lebenslangen Lernens müssten daher vor allem gegen die Vereinnahmung von Selbstverhältnissen zur Geltung gebracht werden. Bildungstheoretische Konzeptionen arbeiten bislang realiter weniger gegen als vielmehr am Subjekt: Für klassische Bildungstheoretiker bildete ja das Innen der Subjekte noch die Grenze pädagogischer Einflussnahme. Mit diesem Einwand manifestiert sich die Zielsetzung der Programmatik: Gerade wegen der geforderten Hypostasierung des „subjektiven Faktors“ werden im Zeichen des Lebenslangen Lernens nun die Subjekte ins Zentrum des bildungspraktischen Tuns gestellt. Dabei entwickelt die Erwachsenen- und Weiterbildung Instrumente und Verfahren, die nicht mehr nur an die Individuen heran-, sondern in sie hineinreichen: Damit wird das Innen der Subjekte zur Operationsbasis für Veränderungsprozesse. Die gouvernementale Führungslogik zeigt sich dabei als eine strategische Führung aus Distanz: Führungspraktiken zielen nicht länger darauf ab, die Subjekte zu objektivieren und direkt und unmittelbar auf sie einzuwirken – sie zielen demgegenüber darauf ab, ein Handlungsfeld zu strukturieren, in dem die Subjekte diese Veränderungen an sich selbst vornehmen.

⁶ Der „Dispositiv“-Begriff wurde von Foucault aus analytischen Gründen entwickelt. Er dient dazu, die Genese und Strukturiertheit von Selbstverhältnissen zu fokussieren und nach ihrer jeweiligen Akzeptanz zu fragen. Das Dispositiv koordiniert Machtbeziehungen. Es besteht aus einer Vielzahl unterschiedlicher Elemente wie Aussagen, Regeln, Praktiken, Institutionen etc. Der zentrale Effekt dieser Koordination von Machtbeziehungen ist, dass sie zu Subjektivierungsprozessen anreizen, die ein bestimmtes Wissen erzeugen. Dieses Wissen bringt Individuen dazu, sich auf bestimmte Weise zu denken und sich auf bestimmte Weise zur Welt und zu sich selbst zu verhalten (vgl. Agamben 2008, S. 26f.).

Ein zentrales Strukturmoment dieser Handlungsfelder ist es, dass die Menschen darin angehalten werden, sich selbst zu objektivieren, und indem sie dies tun, machen sie sich zum Gegenstand einer subjektivierenden Arbeit an sich selbst und – verstricken sich in ihre eigene Unterwerfung.

Das Lebenslange Lernen gestaltet sich damit als Regierungstechnologie, die den genuinen Widerspruch von Anpassung und Widerstand einzuebnen beabsichtigt. Die gouvernementale Führungslogik betont die Autonomie und Selbstbestimmung der lernenden und arbeitenden Subjekte. Aber so frei, wie darin unterstellt, sind sie letztendlich gar nicht: Die Subjekte sind aufgefordert, sich zu verändern, und auf welche Weise sie dies tun sollen, geben die „Technologien des Selbst“ vor. Damit kann – so die Konklusion am Ende dieses Beitrags – eine unabschließbare Dynamik

der Selbstoptimierung in Gang gesetzt werden. Um die neu entstehenden Risse und potenziellen Brüche dieses Zugriffs offenzuhalten, scheint es zunächst geboten, sich von einer unterkomplexen Vorstellung von Macht zu lösen. Das wäre die Voraussetzung dafür, diesen nur scheinbar autonomen Selbstpraktiken angemessen begegnen zu können. Die educational Governance-Strategie offenbart sich just in dem Moment, da die Programmatik des Lebenslangen Lernens den von Käthe Meyer-Drawe konstatierten Zusammenhang einzuebnen beginnt, wonach Lernen, pädagogisches Handeln und Bildung jenseits von Macht nicht denkbar sind. Für Meyer-Drawe ist „*die Alternative von Freiheit und Macht irreführend*“ (Meyer-Drawe 1996, S. 655), weil darin eine Denkfigur reproduziert wird, die verhindert, dass tatsächliche Machtverhältnisse, die Subjektbildungsprozesse immer durchziehen, in den Blick geraten.

Literatur

Verwendete Literatur

Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Zürich/Berlin: diaphanes.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Büniger, Carsten/Trautmann, Felix (2010): Das vermessene Selbst und die Frage nach dem Menschen. In: Jahrbuch für Pädagogik 2010. „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2006): Methoden und Kontexte. Probleme der historischen Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein.

Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1985): Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984. In: Becker, Helmut (Hrsg.): Freiheit und Selbstsorge. Frankfurt am Main: Materialis, S. 9-28.

Foucault, Michel (1987): Warum ich die Macht untersuche: die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Interview mit Michel Foucault. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 243-261.

Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. In: Martin, Luther H./Foucault, Michel/Bischoff, Michael (Hrsg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24-62.

Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 243-261.

- Kessl, Fabian/Richter, Martina (2006):** Lebenslanges Lernen oder ununterbrochene Bildung? Eine symptomale Lektüre aktueller Bildungsprogrammatiken. In: neue praxis, 36. Jg., H. 3, S. 308-323.
- Klingovsky, Ulla (2009):** Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.
- Lazzarato, Maurizio (1998):** Immaterielle Arbeit. Gesellschaftliche Tätigkeiten unter den Bedingungen des Postfordismus. In: Atzert, Thomas/Negri, Antonio (Hrsg.): Umherschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion. Berlin: ID Verlag, S. 39-52.
- Lemke, Thomas (2001):** Gouvernementalität. In: Kleiner, Marcus S. (Hrsg.): Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken. Frankfurt am Main: Campus, S. 108-122.
- Lohr, Karin (2003):** Subjektivierung von Arbeit. Ausgangspunkt einer Neuorientierung der Industrie- und Arbeitssoziologie. In: Berliner Journal für Soziologie, H. 4, S. 511-529.
- Meyer-Drawe, Käthe (1996):** Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42, H. 5, S. 655-664.
- Moldaschl, Manfred (2002):** Subjektivierung. Eine neue Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaften? In: Moldaschl, Manfred/Voß, Günter G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München und Mering: Hampp Verlag, S. 23-52.
- Moldaschl, Manfred/Voß, Günter G. (Hrsg.) (2002):** Subjektivierung von Arbeit. München und Mering: Hampp Verlag.
- Opitz, Sven (2004):** Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg: Argument.
- Pongratz, Ludwig A. (2006):** Stichwort: Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker.
- Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.) (2004):** Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich.
- Voß, Günter G./ Pongratz, Hans J. (1998):** Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50. Jg., H. 1, S. 131-158.
- Wrana, Daniel (2003):** Lernen lebenslanglich... Die Karriere lebenslangen Lernens. Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem. In: Führe mich sanft. Gouvernementalität – Anschlüsse an Michel Foucault. Frankfurt am Main: Selbst-druck, S. 103-143. Auch online im Internet: <http://copyriot.com/gouvernementalitaet/pdf/fms-ebook.pdf> [Stand: 2013-01-11].

Weiterführende Literatur

- Aulenbacher, Brigitte (2005):** Subjektivierung von Arbeit. Ein hegemonialer industriesoziologischer Topos und was die feministische Arbeitsforschung und Gesellschaftsanalyse dazu zu sagen hat. In: Lohr, Karin/Niekel, Hildegard Maria (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit – riskante Chancen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 207-239.
- Delors, Jacques (1996):** Learning: The Treasure within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Foucault, Michel (2004):** Geschichte der Gouvernementalität. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.) (2003):** Zwischenbilanz einer Rezeption: Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, Günter G. (Hrsg.) (2002):** Subjektivierung von Arbeit – Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion. In: Moldaschl, Manfred/Voß, Günter, G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München und Mering: Hampp Verlag, S. 53-100.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Online im Internet: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [Stand: 2012-11-18].
- OECD – Organisation for Economics Co-Operation and Development (1996):** Lifelong Learning for All. OECD Publishing.



Foto: Heid Schem

Dr.ⁱⁿ Ulla Klingovsky

Ulla.Klingovsky@qineb.de
<http://www.qineb.de>
+49 (0)6151 164487

Ulla Klingovsky studierte Pädagogik, Soziologie und Psychologie in Freiburg im Breisgau und promovierte an der Universität Potsdam. Seit dem Sommersemester 2011 vertritt sie die Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der TU Darmstadt. Als Geschäftsführerin des Netzwerks Studienqualität Brandenburg war sie für den Aufbau, die Konzeption und Umsetzung des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms im Land Brandenburg verantwortlich. Sie forscht an der Schnittstelle von Bildung, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und didaktisch-methodischen Strukturierungsformen und arbeitet als Trainerin und Beraterin in zahlreichen Praxisfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Lifelong Learning in Post-Fordism

On the transformation of the founding figures in teaching and learning

Abstract

This article investigates the discourse surrounding lifelong learning and examines the question in what way the subjective, e.g. the self and the individual, is referred back to against the backdrop of a post-Fordist rationality of work. Learners are asked to bring their whole person, their subjective potential and biographical experiences into opportunities for learning. Thus they form relationships with themselves that can hardly be regarded as a source of resistance and obstinacy. With respect to Michel Foucault's concept of governmentality, an investigation occurs of the forms of power connected with the hypostasis (objectification) of the "subjective factor" which operate less by coercion and control than by incentives and freedom. Against this backdrop, the discourse of lifelong learning should be described as an "educational governance" strategy that reveals the seizure of the subject as a new type of power. This new type of power aims to transform the relationship with the self and thus seems to smooth away the genuine contradiction between conformity and resistance that has characterized educational relationships until now.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK

Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783848256983

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 18, 2013

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrsg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Ina Zwirger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>